

ISKOLAVEZETÉS ÉS VEZETŐKÉPZÉS

HAZAI IGÉNYEK ÉS NEMZETKÖZI TENDENCIÁK

AZ ELMÚLT ÉVTIZEDBEN RENDKÍVÜL MEGNŐTT AZ ÉRDEKLŐDÉS az iskolavezetés és a vezetőképzés iránt. Ez nemcsak hazai jelenség, így van a legtöbb fejlett európai vagy tengerentúli országban is. Szorosan összekapcsolódik ez azzal a folyamattal, amelynek során az oktatás problémáival foglalkozó fejlesztők, szakértők és politikusok figyelme a makroszintű problémavezetés felől egyre inkább áttevődik a mikroszintűre.

Magyarországon az iskolavezetés iránti növekvő érdeklődés összefügg az intézményi önállóság növekedésével, és azzal, hogy ez nemcsak az igazgatói felelősség kiterjesztésével jár együtt, hanem a vezetői szerep átalakulásával is. Az alábbiakban ezt a kérdéskört szeretnénk körüljárni, kitekintve arra a tágabb környezetre is, melyben a folyamatok elindultak és ma is zajlanak.

A nemzetközi környezet

Az iskolai szint felértékelődése

Arra itt nincs lehetőségünk, hogy az iskolai, azaz az intézményi vagy mikroszint felértékelődésének okait részletesen bemutassuk. Közülük kettőt érdemes itt is kiemelni. Az egyik az oktatás minősége és eredményessége iránti érdeklődés fokozott megnövekedése. A másik – az előzőtől nyilvánvalóan nem függetlenül – annak a politikai célnak az előterbe kerülése, hogy az oktatás területén rendelkezésre álló és az igényekhez képest egyre szűkösebb erőforrásokat hatékonyabban használja fel. E két szempont hangsúlyozottan jelenik meg a fejlett államok oktatásfejlesztési stratégiáját gyakran befolyásoló OECD javaslataiban, de kiemelt helyet kap több európai állam hivatalos oktatáspolitikai dokumentumaiban is.

Fons van Wieringen, az iskolai vezetés fejlesztését kiemelt területként kezelő Amsterdami Egyetem Pedagógiai Fakultásának dékánja szerint három komolyabb oka van annak, hogy az iskolai vezetőképzés Európában a figyelem előterébe került: 1) a költségvetési megszorítások; 2) az állam és társadalom közötti kapcsolatok újrafelvételével, és ezzel együtt a közintézmények önállóságának növelése, a közvetlen állami kontroll visszahúzódása és a társadalmi beleszólás növekedése, és végül 3) a minőség, a hatékonyság és az eredményesség szempontjainak előterbe kerülése (*Wieringen 1993*).



Az iskolai szintű vezetés fejlesztésével foglalkozó egyik ugyancsak nemzetközi hírű műhelynek, a Bristoli Egyetemen működő Országos Vezetőképzés Fejlesztési Központnak vezetője, *David Oldroyd* írja: „Ahogy a források és a döntéshozatal decentralizálásának világméretű tendenciája erősödik, az intézményszintű vezetés (site-based management) révén egyre nagyobb lesz az iskolákban lévők felelőssége nemcsak a saját stratégiáik és terveik kidolgozásában, hanem a tanterek és a nevelési szempontok meghatározásában, valamint az iskola ethosának és klímájának a megteremtésében.” (*Oldroyd 1993*)

Az elmúlt évtizedben a modern oktatási rendszerek problémáival foglalkozók egyre nagyobb körében terjed az a meggyőződés, hogy a tanítás és a szocializáció sikere elsősorban az egyes iskolán múlik. Úgy érzékelik, hogy az oktatási rendszer egészét érintő tantervi vagy szerkezeti reformok hatása jóval kisebb annál, mint amit bevezetőik remélnek, s hogy az igazán meghatározó az egyes iskola. Ezért ha valaki jobbítani akarja az oktatást – eredményesebbé akarja tenni a tanítást, segíteni akarja a tanulók társadalmi beilleszkedését, hatékonyabbá akarja tenni a közpénzek felhasználását – a legjobb, ha az egyes iskolák szintjén keresi a megoldásokat. Az egyik oldalon eredményesen oktató, a hátrányos helyzetűekkel és a gyorsan haladókkal egyaránt sikeresen foglalkozó és hatékonyan gazdálkodó iskolák találhatók, a másikon a sikertelenek, a kevésbé eredményesek és az erőforrásokkal pazarlók. Az igazán nagy kérdés az, hogy mi az oka ennek a különbségeknek.

Ezt a problémát helyezte érdeklődésének középpontjába, erre kereszt a választ a nyolcvanas években Amerikában elindult, de Európában is hamarosan követőkre talált *eredményes iskola*-[effective school]-mozgalom, amelynek nagy hatása volt nemcsak az iskolai vezetőképzésre és az iskolavezetés fejlesztését célzó programokra, hanem általában az iskoláról, az iskolai tanításról és nevelésről való mai gondolkodásra is. Ez a mozgalom olyan kutatókat, gyakorló iskolagazgatókat és oktatásirányítókat hozott össze, akik a választ az iskola vezetésében, a vezetés minőségében találták meg. Ha pedig az eredményes és a sikertelen iskola közötti különbség egyik legfontosabb oka a vezetés színvonalának a különbsége, akkor logikus a következtetés: a vezetést kell fejleszteni.

Az iskolavezetés fejlesztése

Egy-egy iskolarendszerben az iskolavezetésről és a vezetőképzésről gondolkodást az határozza meg, hogy az adott helyen milyen iskolamodell működik, és hogyan értelmezik a vezetés funkcióját. *John Sayer*, aki a Londoni Egyetemen évekig irányította az iskolavezetők képzését, és meghatározó szerepe volt az oxfordi *Open University* hozzájárult eljutott vezetőképzési programja oktatásügyi részének kidolgozásában, többféle modellt különböztet meg, amelyeket érdemes röviden bemutatni (*Sayer 1992*).

Vannak rendszerek, ahol az iskolát – általában az egyházak vagy az állam – kívülről irányítják, és ahol az iskolavezető a külső irányító utasításainak végrehajtója, hason-

lónan ahhoz, ahogy egy cég helyi fiókját irányítja az oda kinevezett igazgató. Ilyen rendszerekben az iskolavezető képzésének legfontosabb funkciója az, hogy megismertessék azokkal a szabályokkal és követelményekkel, amelyeket a központ meghatározott, s amelyeket a vezetőnek szolgálati helyére érkezve követnie kell. Az ilyen rendszerekben az iskolavezető olyan hivatali főnök, aki egyértelműen a hierarchia felsőbb szintjén van, miként a beosztott tanárok, s ez a felkészítését is meghatározza.

Más, ugyancsak kívülről irányított iskolarendszerekben nem tekintik az iskolavezetőt a felsőbb utasításokat végrehajtó és végrehajtató hivatali főnöknek. Noha hatalma és tekintélye itt is az iskolán kívülről ered, a vezető az „egyenlők között az első” szerepét kapja. Vezetési stílusa ennek megfelelően *kollegiális*, nem autoriter. Arra azonban nincsen mód az ilyen iskolarendszerekben, hogy az iskola maga tűzzön ki célokat és maga keressen megvalósításukhoz eszközöket. Az egyes iskolák stílusa, lélköre különbözhet, de mindenütt ugyanazt és nagyjából ugyanúgy kell csinálni. Az ilyen rendszerekben az iskolavezetők kiválasztásában fontos szerepet kap a jelölt személyisége, kommunikációra, mások meggyőzésére való képessége. Felkészítésében is fontossá válik e tulajdonságok fejlesztése. Nem várják el azonban tőle azt, hogy „kormányosa” legyen a rábízott szervezetnek, s hogy önállóan birkózzon meg az azt érő kihívásokkal.

A legtöbb európai országban azonban olyan irányba mozdulnak el, amelyre a kívülről irányítottság csökkentése a jellemző. Az ilyen rendszerekben az iskola nagymértékben önmeghatározó szervezetté válik, amely a környezetével folytatott interakcióban alakul. Az ilyen iskolák vezetése különös felkészülést igényel.

A Sayer által harmadikként említett modellben az iskoláknak nemcsak lehetőséük van arra, hogy maguk tűzzenek ki célokat és maguk határozzák meg az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, hanem arra is rá lehetnek kényszerítve, hogy önállóan reagáljanak a külvilág kihívásaira. Ebben a helyzetben a vezető szerepe sok vonatkozásban emlékeztet a vállalkozó szerepére. Felelőssége ugyanis rendkívül tág: nemcsak arra terjed ki, hogy a kívülről meghatározott szabályokat betartsa vagy az onnan érkező instrukciókat végrehajtsa, hanem hogy az általa irányított szervezet sikeres legyen. E sikér érdekében módosíthatók a szervezet céljai, befolyásolhatók az ezek elérését szolgáló célok, s az iskola környezetével önálló tranzakciókba lehet bocsátkozni. Ez a vállalkozás természetesen nem egyéni, hanem kollektív, azaz az iskolában dolgozók és tanulók együttes felelősségvállalását kívánja meg.

Nyilvánvaló, hogy ha egy iskolarendszer a harmadikként említett modell irányába fejlődik, azaz iskolái önállóbbá válnak, akkor kikerülhetetlen az iskolavezetés szerepének újra-meghatározása, és a vezetők felkészítésének végiggondolása. Az iskolai önállóság rendkívüli kihívást jelent a vezetőképzés számára, ami a korábbi fogalmak és elköpzelések jelentős részének érvényvesztéséhez, és egészen új felfogások megjelenéséhez is elvezethet. A modern iskolai vezetőképzési irodalmat olvasva vagy a legújabb képzési próbálkozásokat figyelve egyfajta paradigmaváltásnak lehetünk tanúi. A vezetőképzésre korábban az volt jellemző, hogy egy-egy vezetőnek kiszemelt embert megróbáltak meghatározott ismeretekkel és készségekkel felruházni. Újab-

ban a vezetést inkább az iskolaszervezet egyik, nem feltétlenül egyetlen személyhez kötődő funkciójaként értelmezik, és a hangsúlyt e funkció átfogó fejlesztésére teszik. A vezetés egyfajta *holisztikus* megközelítése terjed, ami megmutatkozik abban is, hogy vezetőképzés helyett vagy mellett egyre gyakrabban lehet a vezetésfejlesztésről [management development] olvasni.

A legújabb iskolai vezetésfejlesztési vagy vezetőképzés-fejlesztési próbálkozások másik fontos – az előbb említettől nem független – jellemzője az, hogy egyre inkább elszakadnak az általános, a gazdaság és a közigazgatás világában megszületett vezetőképzéstől, és önálló megközelítést fejlesztenek ki. „Még mindig kételő él azzal kapcsolatban, vajon van-e bármiféle kapcsolat a menedzsment és az iskola lényegi funkciója között” (Oldroyd 1993). A legsikeresebb iskolai vezetőképzési formák valóban nem azok, amelyek a gazdasági szférában kialakult menedzsereképzést adaptálják az iskolai gyakorlatra, hanem azok, amelyek az iskolai gyakorlatból nőnek ki, és az iskola sajátos működésének és feladatainak elemzésére épülnek. Az iskolavezetés az ilyen megközelítésekben egyszerre és szétválaszthatatlanul jelenti a pedagógiai folyamat és a tárgyi környezet menedzselését.

Annak, hogy az iskolai vezetőképzés egyre inkább hozzákapcsolódik az iskolaszervezettényleges működéséhez, a tanítás és nevelés minden napjai gyakorlatához, komoly hatása van a képzés szervezetére és módszereire is. Fokozatosan háttérbe szorul az a hagyományos képzési modell, amelyre az volt jellemző, hogy a leendő vagy már működő iskolaigazgatót meghatározott időre elvitték egy specializált, a helyi vagy központi hatóságok által működtetett képző intézménybe, és ott a felsőoktatásból érkezett vezetéselméleti szakemberek vagy a felettes hatóságuktól jött oktatók előadásait hallgatták.

Ami a képzés helyét illeti, ez egyre gyakrabban maga az iskola, ahol gyakorlati feladatok megoldására és elemzésére kerül a hangsúly. Az oktatók szerepét gyakran veszik át a kartársak, vagyis azok a gyakorlott és sikeresnek bizonyult igazgatók, akik vállalkoznak a képző szerepére. Ez a modell terjed az angolszász országokban [peer assisted learning], de még a hagyományokat leginkább őrző Franciaországban is tért hódít. A franciaiak egyébként továbbra is őrzik azt a gyakorlatot, hogy a leendő igazgatót kiválasztásában pillanatában kiemelik iskolájából, majd a képzést követően valahol másol állítják munkába, és a képzés tartalmi kereteit továbbra is központrilag határozzák meg. Ugyanakkor magát a képzést már gyakorló iskolaigazgatók végzik, s annak részletes tartalmát is ők állítják össze. Végül egyre nagyobb jelentősége van az olyan távoktatásos módszereknek, ahol a képzésben résztvevő igazgató a rendelkezésére bocsátott program alapján saját iskolájában és saját gyakorlatát fejlesztve képezi magát, és csak időszakosan találkozik oktatóival.

A képzés és a fejlesztés intézményesülése

Az iskolavezetők képzésének szükségessége a legtöbb európai országban a hatvanas években fogalmazódott meg. Ekkor alakították ki az első képzési formákat, amelyek

azonban csak kevéssé intézményesültek. A vezetőképzés fejlesztésének igazán nagy hulláma a nyolcvanas években jelentkezett, amikor már több országban kifejezetten az iskolavezetők képzésére létrehozott intézményi formák alakultak (Ojen & Karsten 1991). Az országok egy részében közvetlenül a kormányzat alkotott új intézményeket, másutt különböző intézkedésekkel a képzési piac résztvevőit serkentették arra, hogy ilyen jellegű szolgáltatást fejlesszenek ki. Az esetek nagy részében az egyetemeknek szánták a döntő szerepet.

A részvételt a képzésben csak egy-két országban tették kötelezővé. Ennek jellegzetes példája Franciaország, ahol nemzeti szinten történik az iskolavezetők kiválasztása, és ugyanezen a szinten határozzák meg képzésük alapvető követelményeit (magát a képzést alsóbb szintű hatóságok szervezik). Ami a megszerezhető végzettségeket illeti, néhány országban egyetemi [master's degree] szintű diplomát adó kurzusokat fejlesztettek ki. Általában megkülönböztetik a kezdő (a vezetői poszt elfoglalását megelőző) képzést és a továbbképzést.

A iskolai vezetőképzés és vezetés-fejlesztés szervezete, módszerei és szemlélete az egyes nemzeti rendszerek sajátosságainak megfelelően országról országra eltérő. Ugyanakkor itt is egyre nagyobb szerepe van a nemzetközi együttműködésnek, a más országok mintái követésének, a módszerek és elvek közös kidolgozásának. Növekvő szerepe van a témaival foglalkozó nemzetközi szervezeteknek, illetve a több országgal együtt elkezdett fejlesztési projekteknek. E területen az első között alakított ki önálló programot az *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE), amelynek konferenciáin és munkacsoportjaiban magyarok is rendszeresen vannak. Említésre méltó a holland és brit egyetemek kezdeményezésére létrehozott és 1992 óta működő *European School for Educational Management* (ESEM), amely változó helyeken ad európai szintű végzettséget igazoló képzést. Az ESEM tanfolyamain magyar hallgatók is részt vettek már. Ugyancsak külön figyelmet érdemel a több európai ország iskolai vezetőképző szakemberei által 1991-ben megalakított *European Network for Improving Research and Development in Educational Management* (ENIRDEM), amelynek több közép- és kelet európai ország (köztük a magyarok) tagja. E területen meglehetősen aktív még a középiskolák és szakképző intézmények igazgatóit tömörítő *European School Heads' Association* (ESHA; a magyarok ebben is jelen vannak).

A nemzetközi együttműködésnek és kapcsolatoknak nem kis szerepe van abban, hogy a nyolcvanas években elkezdődött az iskolavezetés professzionalizálódása, azaz szakmává válása. Ez új szakma, kialakulása és intézményesülése hosszú történeti folyamat eredménye. A két véglet között: egyfelől a tanügyi hivatalt képviselő és a tanulás vagy a személyiségfejlődés egyéni jellege iránt érzékelten tiszteviselő; másfelől az igazgatás kellemetlennek érzett és soha nem szeretett feladataival megbízott nevelő két véglete között körvonalazódni kezdett az iskolát a pedagógiai és szervezeti folyamatok szétválasztatlan egységének tekintő iskolavezetői szerep. A nemzetköziesedés ezúttal is segítette a szakmává válás folyamatát.



A közép-kelet európai viszonyok

A poszt-kommunista Közép-Kelet Európában az iskolavezetés és a vezetői szerepre felkészítés kérdésköre elkerülhetetlenül összekapsolódik a demokráciába való átmenetet és a piacgazdasági viszonyok kiépülésének sajátos problémáival. E folyamat egyfelől alapvetően megváltoztatja a különböző szervezetek, így az iskolák társadalmi helyzetét és ezen belül a vezetői posztok betöltésének feltételeit, másfelől hosszan tartó, bizonytalanságokkal terhes átmeneti periódussal jár együtt, amely ugyancsak közvetlenül hat a vezetés feltételeire.

Ezen országok helyzetét a legtalálóbban az átmenet szóval lehet jellemzni (Birzea 1993). Legfontosabb jegyei, hogy a korábbi állapot normái már érvényükét vesztették, ugyanakkor az új állapot még nem alakultak ki. A vezetői posztot betöltőket (és ez nem csak az iskolavezetőkre vonatkozik, hanem bármilyen vezetői, de különösen a közsolgáltatások vezetői posztjait betöltőkre) ez különleges kihívások elé állítja.

A politikai változásokat követően több közép-kelet európai országban az igazgatói állomány egészét vagy annak nagy részét lecserélték, és tömegével neveztek ki olyan embereket, akiknek nem volt semmilyen vezetési gyakorlatuk, és gyakran minden olyan információforrástól távol voltak, melyek alapján az iskolák feltételeiről tájékozódhattak volna. Emiatt a vezetői szerepre felkészítés igénye ezekben az országokban különösen erős hangsúlyal vetődött fel.

Ehhez hozzájárul, hogy a legtöbb országban (a politikai rendszer megváltoztatásával párhuzamosan) hol nyugat-európai mintákat követve, hol a korábbi hatalmi struktúrákkal szembeni averzióktól vezérelve korlátozták a felügyeleti hatóságok befolyását, és megnövelték az iskolai önállóságot. Az iskolák és vezetőik szinte egyik napról a másikra olyan jogosítványok birtokába kerültek, melyekről korábban álmudni sem mertek volna. Ezek a jogosítványok kiterjedtek olyan területekre, mint a gazdálkodás, a tanítás tartalmának meghatározása, az iskola és környezete közötti kapcsolatok kiépítése.

Az új iskolaigazgatók számára a legnagyobb kihívást e régióban valószínűleg a pénzügyi bizonytalanság jelentette. Intézmények tömege került olyan, korábban elköpzelhetetlen helyzetbe, hogy nem volt elég pénzük nemcsak az épületfenntartás és működtetés elemi költségeire, hanem néha a tanári bérékre sem. Az igazgatók megtapasztalhatták, hogy iskolájuk csak akkor marad működőképes, ha maguk tesznek valamit a szükséges eszközök előteremtése érdekében. A politikai hatalom összeomlása, az államgázezet és a közsolgáltatásokat finanszírozó rendszerek elbizoonytalanodása nyomán a közép-kelet európai országok iskoláinak igazgatói olyan mértékű szabadságot és ezzel együtt magukra hagyatottságot tapasztalhattak meg, amilyet nyugat-európai kollégáik soha.

A hasonlóságok ellenére persze az egyes országok között nagy eltérések is találhatók. Egyes országokban a korábbi tanügyigazgatási struktúrák legitimításukat vesztették, és radikálisan új megoldások jelentek meg; másutt a folyamatosság számos

jele érzékelhető. Az iskolavezetővel kapcsolatos elvárasok drámai átalakulása figyelhető meg például Lengyelországban, ahol a teljes áruhiány, a sokkterápia és a piacosítás a közsolgáltatások, így az oktatás feltételeit is radikális módon változtatta meg. Az iskolavezetés kikerülhetetlen feladatavá vált az anyagi erőforrások keresése. Egyes beszámolók szerint bizonyos időszakokban az iskoláknak juttatott költségvetési támogatás nem érte el a bérkiadások összegét sem, azaz már az elemi működés biztosításához is szükség volt helyi szinten (szülőktől, támogató gazdasági szervezetektől stb.) megszerzett kiegészítő forrásokra. A lengyeleknél további, nagy horderejű változásokat hozhat a helyi önkormányzatok szerepének várható növekedése.

Ha leszámítjuk a durva politikai kontroll megszűnését, jóval kevésbé változtak meg az iskolavezetővel kapcsolatos elvárasok például a román közoktatási rendszerben, ahol a korábbi tanügyigazgatási struktúrák nagy része érintetlenül maradt. A rendszer túlzott centralizálásából fakadó problémáival és a korábbi struktúrák legitimításvesztésével természetesen a románok is tisztában vannak. Itt is világosan megfogalmazódik az elemzésekben, hogy e struktúrák blokkolják a rendszer változását, és lehetetlenné teszik az emberi kezdeményezések felszabadítását. Ugyanakkor erősen aggódnak a decentralizálás miatt, és gondosan mérlegelik az azzal járó kockázatokat. Két ilyen kockázatot emlegetnek: hogy csak a retorika, és nem a valóság szintjén történik decentralizáció; a másik, hogy kaotikus állapotok alakulnak ki. A radikális decentralizációt emiatt elutasítják, megfontolva, lassan akarnak előrehabilidni. A decentralizáció előkészítésében és megalapozásában, az előrehaladás átgondoltságának biztosításában kiemelkedő szerepet szánnak a vezetőképzésnek (*Radulescu 1993*).

Ezzel szemben például a bolgárok meglehetősen radikális módon bővítették az iskolák önállóságát. Már 1990-ben új oktatási törvényt hoztak, amely lényegében teljes önállóságot adott a középiskoláknak. Így például megkapták a tulajdonukkal való rendelkezés bizonyos jogait (pl. termek kiadása), lehetőséget kaptak önálló pénzbevételre, szerződések kötéssére más ágensekkal, a tanárok kiválasztására, saját belső struktúrájuk meghatározására, felvételi procedúrák kialakítására stb. Mindezkel az iskolai szintű menedzsment felelőssége rendkívül megnőtt.

A cseheknél viszonylag hamar megfogalmazódott a vezetőképzés fejlesztésének szükségessége, igaz, nem annyira az oktatáspolitika vagy a tanügyirányítás részéről, mint inkább a felsőoktatási szféra oldaláról. A Prágai Egyetemen alig egy évvel a „bársonyos forradalmat” követően önálló szervezeti egységet hoztak létre azzal a feladattal, hogy indítsa el az iskolavezetők képzését. Itt alakult ki a leghamarabb és a legrészletesebb elképzelés arról, mit is kellene tenni ezen a területen (*Solfronk 1992*).

A közép-kelet európai országok többségében ma még nyitott a helyzet. Kérdés, hogy át tudják-e vészelt a decentralizálással és az iskolai önállóság megnövelésével kezdetben elkerülhetetlenül együttjáró felfordulást; ki tudják-e alakítani az új helyzetnek megfelelő integráló rendszereket, vagy pedig megriadnak a nehézségektől, és nem tudván ellenállni a rendcsinálási követeléseknek, visszatérnek a korábbi cent-

ralizációhoz. Ugyanilyen fontos kérdés, hogy az egyes országokban mennyire gyorsan, és milyen eredménnyel zajlik le a betagolódás a nemzetközi, különösen európai integrációs szervezetekbe, s ezek milyen hatást gyakorolnak ezen országok belső viszonyaira.

Iskolavezetés és iskolai vezetőképzés Magyarországon

A vezetés feltételeinek átalakulása

A magyar iskolaigazgatókat helyi önkormányzatok, azaz olyan választott helyi politikai testületek nevezik ki, amelyek rendkívül nagy önállósággal bírnak. A helyi iskolafenntartók szervezetileg és politikailag egyaránt nagy változásokon mentek keresztül az elmúlt években. Nemcsak a választott politikusok, hanem a hivatali személyzet nagy része is kicserélődött, a hatalmi súly a hivatali személyzettel szemben a választott tagokból álló bizottságokra tevődött át. A mai igazgatók döntő többsége az iskolai önállóságot kitáplító és a centralizált felügyeleti struktúrákat lebontó 1985-ös oktatási törvényt követően került hivatalába. Csaknem valamennyüket saját tantestületük erősítette meg vagy választotta ki titkos választáson. Egy olyan tantestület, amely komoly döntési jogokkal rendelkezik az iskolai élet számos területén.

Működésük egészét a bizonytalanság, az átmenetiség jellemzette. 1985 után egy előre nem tervezett és bizonytalan politikai támogatással véghezvitt decentralizációhoz kellett alkalmazkodniuk. 1990 után meg kellett tanulniuk a rendszerváltás nyomán kialakuló új játékszabályokat: hozzá kellett szokniuk az önkormányzatok megnövekedett hatalmához, a központi és a helyi hatalom elvárássainak eltéréséhez, a politikai váltógazdaság rövid távra szóló célmegfogalmazásához. Ugyancsak alkalmazkodniuk kellett azzhoz a helyzethez, hogy a korábbi jogi keretek már elveszítették szabályozó erejüket, ugyanakkor az újak még nem alakultak ki, illetve a már kialakultak tartóssága kétséges maradt. Meg kellett barátkozniuk a költségvetési támogatások bizonytalanságából vagy csökkenéséből fakadó helyzetekkel, és megtapasztalhatták azt, hogy ügyességgel, a források felkutatásában való élelmességgel vagy éppen kockázatvállalással olyan előnyöket szerezhettek intézményüknek, amely előnyökhez más intézmények nem jutottak hozzá. A legdrámaibb átalakulás valószínűleg a szakképzés területén zajlott le: az első igazi iskolamenedzserek a szakközépiskolai igazgatók között jelentek meg, akiknek nemcsak nagy, komplex, és komoly erőforrásokkal rendelkező szervezeteket kellett irányítaniuk, hanem a gazdasági környezet alkotta külvilág kemény kihívásaival is szembe kellett nézniük.

A vezetői szerep átalakulását természetesen maguk az iskolavezetők érzékelik a leginkább, akik azt is tudják, hogy ez a folyamat még nem zárult le. Egy 1992-es felmérés szerint az iskolavezetők 90%-a gondolja azt, hogy a jövőben a jelenlegihez képest lényegesen változni fog az igazgatói munka (Balázs 1993). Az I. táblázat jól mutatja, hogy iskolavezetői szerep átalakulásának észlelése nem független annak

érzékelésétől, hogy az iskolavezetés – még ha ez sajátos képzést és diplomát még nem is feltételez – önálló szakmává vált.

I. TÁBLA

Iskolavezetők (igazgatók és helyettesek) válaszainak megoszlása arra a kérdésre, hogy „a közeljövőben lényegesen változik-e az iskolaigazgatói munka a jelenlegihez képest”, illetve arra, hogy „szakma-e az iskolaigazgatás” (zárójelben az oszlopok megoszlása van feltüntetve).

	Szakma	Csak részben szakma	Nem szakma	Nem tudja
Változik	207 (41,6)	116 (30,8)	19 (25,3)	1 (9,1)
Csak részben változik	249 (50,0)	217 (57,6)	51 (68,0)	9 (81,8)
Nem változik	35 (7,0)	36 (9,5)	2 (2,7)	1 (9,1)
Nem tudja	7 (1,4)	8 (2,1)	3 (4,0)	– –

Nyilvánvaló, hogy azok a feltételek, melyek között a mai iskolaigazgatók találják magukat, gyökeresen mások, mint a néhány évvel ezelőttek. Ez a feladat ma egészen más fajta képességeket, személyes adottságokat és felkészültséget kíván, mint korábban. Melyek is azok a képességek, mi is az a tudás, amelyeket ma az igazgatói feladat megkövetel? Vajon hol, és miképpen készülhetnek fel erre a feladatra? Vajon alkalmazhatók-e ma a vezetői szerepre való felkészítés korábbi formái? Ezekre kell választ adnia mindeneknak, akik ma az iskolavezetők felkészítésének, az iskolavezetés fejlesztésének problémáival foglalkoznak Magyarországon.

A vezetőképzés helyzete ma

Az iskolaigazgatók képzése az elmúlt évtizedekben folyamatosan kiemelt közoktatáspolitikai feladat volt. A hetvenes-nyolcvanas éveket megelőzően elsősorban azért, mert az igazgatói poszt politikai funkciók számított, s emiatt csak kellő szűrésen és indoktrináció keresztülmény emberek tölthették be. Azt követően már azért is, mert a vezetés hatékonyabbá tétele vált céllá. A hetvenes évek második felében jött létre (az akkori Oktatási Minisztérium felügyelete alatt) egy országos vezetőképző központ, amely több, mint egy évtizedig szervezett tanfolyamokat különböző szintű oktatásirányítóknak, így iskolaigazgatók számára is, és próbált egyfajta módszertani központtá is válni. Általánosan alkalmazható, igényes programokat és módszereket azonban soha nem sikerült kialakítania. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján azután ezt az intézményt privatizálták, profilját megváltoztatták, amivel elveszett az iskolai vezetőképzés számára.



Az iskolai vezetőképzés területén az elmúlt évtizedekben a megyék játszották a legaktívabb szerepet. A legtöbb iskolaigazgató megyei szinten szervezett tanfolyamokon szerezte meg az elemi tudnivalókat. Ezek megyéről megyére nagyon eltérőek voltak: ott, ahol ennek a feladatnak nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, egy-kéthetes intenzív bentlakásos tanfolyamokat szerveztek a leendő vagy már kinevezett igazgatók számára, másutt megelégedtek alkalmi, egy-kétnapos kurzusokkal. Tártalilik ezek nagyon sokfélék voltak, általában azonban három elemre épültek: a hatályos jogszabályok megismertetésére: általános vezetéselméleti ismeretek átadásra; valamint oktatáspolitikai és általános politikai tájékoztatásra. A területi hatóságok közül kiemelkedett a főváros, amely az iskolaigazgatók felkészítését minden különösen fontos feladatnak tekintette.

Az 1985-ös oktatási törvényt követően történt ugyan kísérlet modern és reformszellemű képzési programok kialakítására, sikertelenül. A rendszerváltás időszakában részben az addigi tartalmak érvényvesztése, részben költségvetési megszorítások miatt a korábban létező vezetőképzési formák szinte teljesen eltűntek. Ugyanakkor megjelentek egészen újak, amelyek előre jelezték a kínálat várható bővülését.

Az egyik ilyen új formát azok a nemzetközi együttműködésben létrejött hazai vezetőképző cégek hozták be, amelyek eredetileg kizárálag a termelői szféra igényeit elégítették ki, de hamar felfigyeltek arra, hogy a közsolgáltatás, ezen belül az oktatásügy is potenciális vevőjük lehet. Ennek megfelelően oktatásügyi szakembereket kértek fel arra, hogy az általános programokat az iskolai vezetőképzés igényeihez adaptálják. Ezt kínáltak fel például az angol Open University programját tanító *Euro-Contact* és az ugyancsak brit tananyagokat alkalmazó *Omegaglenn* elnevezésű cégek. A piacra jelen vannak kizárálag hazai szakértőkkel és magyar eredetű tananyaggal dolgozó cégek is. Ilyen például a dinamizmusával és az oktatásügy aktuális igényeihez való gyors alkalmazkodásával kitűnő OKKER, amely – más ilyen műfajú piaci szereplőkhöz hasonlóan – rövid tanfolyamokat nyújt alkalmilag felkért előadókkal, és nincs kidolgozott, módszertanilag megalapozott vezetőképzési programja. A piaci alapon működő magáncégek (különösen a nemzetközi tananyagot használók, és elismert végzettséget adók) meglehetősen magas tandíj fejében nyújtanak képzést, amelyre az oktatás területén viszonylag csak szűk kereslet van.

A magánszereplők mellett ugyancsak új szereplőként jelent meg a felsőoktatás, amelynek belépését a vezetőképzésbe részben azt tette lehetővé, hogy maga is piaci áron adhatja el az általa nyújtott oktatást. Ezt segítette az is, hogy a képzés iránti igényt felismerve az országos, illetve bizonyos területi szintű hatóságok célpályázat formájában rendkívüli támogatási kereteket nyitottak, illetve a jogi szabályozás területén megtörténtek a szükséges lépések. A költségvetési támogatás a felsőoktatási intézmények számára lehetővé teszi, hogy programjaikat ne piaci áron adják, így olyanok számára is elérhetők, akik a piaci árakat nem tudnák megfizetni. Emellett olyan végzettséget is tudnak nyújtani, amelyet a hivatalos bérszabályozás többletjövedelemre jogosítóként elismer.

Ennek eredményeképpen először a *Budapesti Műszaki Egyetemen* indítottak el kétéves, rendes egyetemi diplomát adó iskolavezetői képzést (Petró 1993), de különböző idejű és tartalmú vezetőképzési kurzusok számos felsőoktatási intézményben, egyebek mellett tanárképző főiskolákon is indultak. Különösen aktív ezen a területen a pécsi, a szegedi és a budapesti egyetem. Az egyetemi szférában megjelenő új képzési programok néha nemzetközi kooperációra épülnek. A pécsi egyetemen folyó oktatásra a mai francia képzési minták gyakoroltak nagy hatást (Kovács 1991). Említésre méltó az a kurzus, amelyet az 1993 őszén indított el az ELTE *Neveléstudományi Tanszéke*. Ez utóbbinak nemcsak a sajátossága, hogy tananyaga az iskolai vezetőképzés progresszív európai mintáira épül, hanem az is, hogy – egy bevált európai modellnek megfelelően – a program kidolgozói és oktatói gyakorló iskolavezetők, akik eredeti hivatásukat megtartva kapcsolódtak be a felsőfokú oktatásba (Barát & Golnhofer 1993).

A képzési kínálat biztosításában a felsőoktatási és a magánszféra mellett változatlanul jelen vannak a megyei pedagógiai intézetek. Ezek továbbra is megpróbálnak állni valamilyen globális felelősséget a hivatalba lépő iskolavezetők felkészítésében, azaz képzési kínálatukat nem csupán a fizetőképes kereslet vagy a tanulási hajlánoság határozza meg, hanem az adott terület intézményi igényei is. A megyei pedagógiai intézetek tanfolyamai ugyanakkor megfelelő módszertani és finanszírozási háttér hiányában meglehetősen esetleges tartalommal, bizonytalan keretek között és rendszertelenül szerveződnek. Említésre méltó, hogy ebben a szférában is megjelentek nemzetközi együttműködésre épülő képzési próbálkozások (Chickering & Horváth, 1992).

A piaci, a felsőoktatási és a pedagógiai szolgáltatói szféra mellett az országos főhataltságok által felügyelt és működtetett szervezetek nyújthatnak iskolai vezetőképzést. A *Művelődési és Közoktatási Minisztérium* korábban ilyen funkciót ellátó szervezetek profilia megváltozott: ma *Kulturinnov* néven általános kulturális szolgáltató funkciót lát el, aminek döntő hányada az oktatáson kívüli területekre esik. Az országos kutató- és fejlesztő-intézetek alkalomszerűen szerveznek kurzusokat, azonban módszertani és pénzügyi szempontból ezeket ugyanaz jellemzi, mint a megyei pedagógiai intézetekét.

Tennivalók

Nyilvánvaló, hogy a sokféle és jelentős mozgás ellenére az iskolavezetői szerepre felkészítés helyzete ma Magyarországon nem megoldott. Azt, hogy az iskolavezetés minőségének mekkora jelentősége van egy olyan decentralizált és intézményi önállóságra épülő rendszerben, mint amilyen a magyar, ma már valószínűleg senkinek nem kell magyarázni, mint ahogyan azt sem, hogy az iskolavezetés minőségének javításában a vezetőképzésnek meghatározó szerepe van. A képzésre rendkívüli igény van. Vizsgálatunk szerint az iskolavezetők (igazgatók és helyettesek) kétharmada egyetért azzal, hogy az igazgatói kinevezésnek előbb vagy utóbb feltételévé kellene



tenni a részvételt a képzésben, és több, mint felük akár saját pénztárcájából is hajlandó lenne erre költeni.

Ahhoz, hogy kialakulhasson a kívánt színvonalú, a hazai viszonyoknak megfelelő és a vezetés minőségének javítására képes modern iskolai vezetőképzés, szükség van arra, hogy ez a terület az országos politikában kiemelt helyet kapjon. Nem minden azonban, hogy a vezetőképzés fejlesztését szolgáló országos politika milyen prioritásokat fogalmaz meg. Van két olyan terület, ahol stratégiai jellegű döntések meghozatalára van szükség, s ahol igen nagy a kockázata a rossz irány megválasztásának: az egyik a képzésben résztvevő, azt biztosító szereplők, a másik pedig a képzés lehetséges tartalmának kérdése.

Ami a szereplőket illeti, leginkább az a veszély fenyeget, hogy a képzési kínálatot ma biztosítók egyikét megpróbálják monopolhelyzetbe hozni, illetve nem gondoskodnak arról, hogy a többiek ne szorulhassanak ki a porondról. A fentebb említett négy szereplő közül ugyanis önmagában ma egyik sem tudná megfelelően megoldani a képzés feladatát.

A piaci képzés jó minőségű. De egyfelől túlságosan általános menedzsment-orientációjú, s a sajátos iskolai problematikához nem kellőképpen adaptált; másfelől csak kevesen tudják megfizetni az árat. A felsőoktatás bekapcsolódása a képzésbe a minőség garanciáját jelentheti, de a távolság az iskoláktól és a gyakorlati vezetés minden napjaitól, illetve a kísértés arra, hogy az akadémikus tárgyakat itt is eladják, ezt a formát kudarcra ítélné. A pedagógiai intézetek közel vannak az iskolához, ismerik a tapasztalataik átadására képes igazgatókat, ugyanakkor nem képesek a megfelelő módszertani háttér megteremtésére. Az országos intézetek be tudják hozni a legjobb nemzetközi tapasztalatokat, és képesek tartalmilag, módszertanilag megalapozni a képzést, ezzel szemben nincsen rendszeres képzési tapasztalatuk. Ók is távol vannak az iskoláktól, emellett még az a veszély is fenyegetheti őket, hogy az iskolavezetők továbbképzése helyett a központi célkitűzések továbbítását helyezik az előtérbe. Megfelelő minőségű képzés ezért csak a négy szereplő együttműködésével hozható létre.

Ami a képzés tartalmát illeti, a legnagyobb veszély az lehet, ha olyan vezetőképzés alakul ki, amely a mai viszonyoknak nem megfelelő, elavult tartalomra és pedagógiai módszerek alkalmazására épül. A vezetőképzés területén dolgozó programfejlesztők hamar szembesülnek azzal a tényvel, hogy lehetetlen ma lezárt és hosszabb időre érvényes tudásanyagot összeállítani. Nyilvánvaló, hogy a vezetőképzésnek át kell adnia az érvényben lévő jogi szabályozást és az aktuális kormányzati törekvéseket bemutató ismeretanyagot. Ennél azonban jóval fontosabb azon vezetői készségek aktív fejlesztése, amelyek képessé teszik a vezetőt arra, hogy alkalmazkodni tudjon a gyors változásokhoz, kezelní tudja a bizonytalanságot, hatékonyan tudjon gázdálkodni a rábízott anyagi és emberi erőforrásokkal, és képes legyen másokkal együttműködve közös megoldások kidolgozására. Nem véletlen, hogy említett vizsgálatunkban a megkérdezett igazgatók tizennégy téma között a konfliktuskezelést, a szervezetfejlesztést, a gázdálkodást és a kommunikációt tették a legelső helyekre,

amikor azt kérdezték tőlük, mivel is kellene foglalkoznia a vezetőképzésnek. Az ilyen kézségek fejlesztése csak aktivizálásra, egyéni és közös feladatmegoldásra, szimulációs játékokra és általában kreatív válaszokat igénylő helyzetekre épülő programok segítségével lehetséges.

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

BALÁZS ÉVA (1993) *Needs for and Forms of Educational Management Training in Hungary*. A paper presented at the 3rd International Conference of NESA, Budapest.

BOLAM, R. & WIERINGEN, F. van (ed) (1993) *Educational Management Across Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum, AVC.

BIRZEA, C. (1993) *Educational Policies of the Countries in Transition*. Council of Europe, DECS/SE (93) 3, kézirat.

CALDWELL, B. J. & SPINKS, J. M. (1988) *The Self-Managing School*. London, The Falmer Press.

CHICKERING, A. W. & HORVÁTH ATTILA (eds) (1992) *A pedagógiai innováció menedzselése (vezetőknek és beosztottaknak)*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.

COOPER, B. & SHUTE, R. W. (1988) *Training for School Management. Lessons from the American Experience*. Institute of Education, University of London

HALÁSZ GÁBOR (1993) Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: HALÁSZ G. (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Bp., Educatio Kiadó.

KOVÁCS SÁNDOR (1991) Az iskola működésének elemzése, az intézményi produkciók értékelése az iskolában. *Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 81–88.

BARÁTH TIBOR & GOLNHOFER ERZSÉBET (eds) (1993) *Közoktatási Menedzser*. Kísérleti tananyag, kézirat.

MURPHY, J. & HALLINGER, P. (eds) (1987) *Approaches to Administrative Training in Education*. New York, State University of New York Press.

MEZEI GYULA (1982) *Az igazgató munkája az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.

MEZEI GYULA & SZEBENYI PÉTER & VARGÁNÉ FÓNAGY ERZSÉBET (1993) *Iskolák és iskolarendszerek*. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem.

OJEN, Q. van & KARSTEN, S. (1991) *Professionalization in Educational Management. An International Comparison*. Manuscript.

OLDROYD, D. (1993) *School-based Management Self-development*. An Intermediate Technology for the Self managing School. In: Wieringen, 1993

RADULESCU, E. (1993) The Decentralization of Educational Management. In: BOLAM & WIERINGEN (eds) *Educational Management Across Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum, AVC.

SAYER, J. (1992) Training for School Management in Europe. In: WIERINGEN (ed) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.

SOLFRONK, J. (1992) Changes in Educational Management, In: WIERINGEN (ed) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.

WIERINGEN, F. van (ed) (1992) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.